

# Organisatiemodellen in de basiseducatie

**Danny Wildemeersch**

Doctor Pedagogische Wetenschappen, deeltijds  
docent Sociale Pedagogiek Katholieke Universiteit  
van Leuven.

Artikel: mei 1991

## **Samenvatting**

De auteur geeft zijn visie over de wijze waarop de basiseducatie organisatorisch kan worden ingebed in de plaatselijke of regionale maatschappelijke context. Deze inbedding is zijns inziens geen neutrale aangelegenheid en heeft uitdrukkelijke pedagogische consequenties. Zijn denkoefening blijft betekenisvol in relatie tot organisatorische én inhoudelijk/methodische beslissingen die nog in de toekomst moeten worden genomen. De auteur brengt drie organisatie-modellen voor de basiseducatie ter sprake. De modellen zijn ook van betekenis ter analyse van de relatie tussen kwalificering en (levens)vorming in de basiseducatie. Het is een uitdaging om de organisatorische discussie te verbinden met inhoudelijke en procesgerichte argumenten.

Aan deze tekst gaat een vrij lange geschiedenis vooraf. De oorspronkelijke versie werd geschreven naar aanleiding van de afsluitingsconferentie van de experimenten basiseducatie in Vlaanderen, nu twee jaar geleden. Ondertussen is er in de Vlaamse situatie heel wat veranderd. Een actualisering van de bijdrage drong zich dus op. Toch ben ik ervan overtuigd dat de kern van de toen verwoorde ideeën ook op de huidige situatie van toepassing blijft. De tekst gaat over de wijze waarop de basiseducatie organisatorisch kan worden ingebed in de plaatselijke of regionale maatschappelijke context. Deze inbedding is geen neutrale aangelegenheid en heeft uitdrukkelijke pedagogische consequenties. In veel gevallen echter wordt de organisatorische discussie volkomen losgekoppeld van de inhoudelijke discussie. Dit is naar mijn aanvoelen duidelijk het geval in de momenteel aan de gang zijnde herstructurering van de basiseducatie in Vlaanderen. De preoccupatie met de uitbouw van de centra voor basiseducatie heeft de inhoudelijke en methodische discussie volledig op de achtergrond gedrongen. Dit blijkt uit het zopas verschenen rapport over 'het eerste leerjaar' (De Jong e.a., 1991). Ook in een analyse van de Nederlandse situatie komt Meijers (1990) tot dezelfde conclusie. Aangezien alle organisatorische beslissingen ook inhoudelijk/methodische consequenties (of verborgen agenda) hebben, lijkt het mij van belang om dit dubbelperspectief voor ogen te blijven houden. Deze bijdrage wil hiertoe uitnodigen. Alhoewel de hier gepresenteerde modellen geen directe toepassingsrelevantie meer hebben voor de organisatorische vormgeving van de basiseducatie na de herstructurering, denk ik dat de denkoefening betekenisvol blijft in relatie tot organisatorische én inhoudelijk/methodische beslissingen die nog in de toekomst moeten worden genomen.

## 1. Recente ontwikkelingen in de basiseducatie

De sector van de basiseducatie in Vlaanderen kreeg midden vorig jaar een nieuw statuut. Op 12 juli 1990 werd een decretaire regeling goedgekeurd die deze werksoort van de volwasseneneducatie erkent en regelt. In dit decreet wordt de uitvoering van het werk toegewezen aan 'centra voor basiseducatie' die functioneren als 'verenigingen zonder winstoogmerk' (stichtingen). Deze centra worden rechtstreeks gefinancierd door de Vlaamse overheid, op basis van het aantal gepresteerde deelnemersuren (minimum 6000). Momenteel zijn er in Vlaanderen 28 centra operationeel die vrij evenwichtig verspreid zijn over het gehele territorium van het Vlaamse Gewest. In deze centra worden de activiteiten geïntegreerd die vroeger werden verzorgd door diverse 'voorlopers' zoals de experimenten basiseducatie, de alfabetiseringsprojecten, de basiseducatie voor migranten en anderstaligen, projecten en organisaties voor basiseducatie (5e decreet), initiatieven opnieuw gaan leren, en de basiseducatie in het kader van het sociaal-cultureel werk. De educatieve activiteiten van de huidige centra kunnen voor maximaal 20% van het volume worden uitbesteed aan externe medewerkers en organisaties. De huidige centra worden ondersteund door het Vlaams Ondersteuningscentrum Basiseducatie (VOCB). Tenslotte is het van belang nog enkele centrale keuzes van dit decreet toe te lichten (De Jong, o.c.):

1. De samenwerking tussen het onderwijs, de beroepsopleidingen en het sociaal-cultureel vormingswerk is een belangrijk organisatieprincipe en wordt weerspiegeld in de bestuurlijke organisatievormen op diverse niveaus.
2. Op bestuurlijk vlak wordt de samenwerking tussen particulier initiatief en lokale overheid

verplicht gesteld (2/3 van de bestuursmandaten komt toe aan afgevaardigden van het sociaal-cultureel werk; 1/3 aan de lokale overheid, het lokaal Openbaar Centrum voor Maatschappelijk Werk en aan de sector van de Samenlevingsopbouw).

3. De keuze voor deze bestuurlijke organisatievorm is ingegeven door de bekommernis om brede maatschappelijke verbanden een rol te laten spelen bij de vormgeving van deze werksaort.

4. De basiseducatie is een onderdeel van het onderwijsbestel. Toch is er in principe ruimte voor het verder ontwikkelen van een specifiek pedagogisch concept ten behoeve van de doelgroep van laaggeschoolde volwassenen.

5. Het decreet opteert voor professionalisering in de uitvoering van het educatief werk. De bijdrage van de vrijwilligers zal dus stelselmatig worden afgebouwd.

Deze regeling stemt in belangrijke mate overeen met de Rijksregeling Basiseducatie die in Nederland in 1985 door de tweede kamer werd goedgekeurd (Adviesgroep, 1985, Sijnders e.a., 1987). Ook in Nederland organiseren centra voor basiseducatie het plaatselijk/regionaal aanbod, werd er gekozen voor professionalisering, werd de beleidsbevoegdheid overgeheveld van WVC (welzijn, vorming en cultuur) naar Onderwijs en Wetenschap, en wordt een samenwerking tussen diverse maatschappelijke sectoren (onderwijs, beroepsopleiding, arbeidsbemiddeling, welzijnswerk en sociaal-cultureel werk) ingebouwd, binnen de context van 'het educatief beraad' dat plaatselijk moet worden samengesteld uit personen die betrokken zijn bij, of belang hebben bij de ontwikkeling van het aanbod. Toch zijn er ook enkele belangrijke verschillen tussen Nederland en Vlaanderen.

1<sup>o</sup> In Nederland heeft de lokale overheid een leidende rol bij de planning van de basiseducatie op plaatselijk/regionaal niveau. Ze laat zich hierbij ondersteunen door het reeds eerder vermelde educatief beraad.

2<sup>o</sup> De uitvoering wordt in de praktijk door de lokale overheid toevertrouwd aan instellingen met een privaatrechtelijk statuut. Aanvankelijk waren er ongeveer 350 instellingen. Dit aantal is momenteel, als gevolg van rationalisering en schaalvergroting, herleid tot een 250-tal instellingen.

3<sup>o</sup> De financieringsstroom in Nederland is een tweetrapsstroom. Het Rijk zorgt voor een toelage aan de gemeenten. Op basis van de bijdrage die de gemeente zelf ontvangt van het rijk, verleent zij subsidie aan de instellingen die de basiseducatie uitvoeren.

4<sup>o</sup> In Nederland opereren verschillende ondersteuningscentra op diverse niveaus: plaatselijk/regionaal, provinciaal en landelijk. Deze centra worden op analoge wijze gefinancierd, via tussenkomst van de betrokken overheid.

Hoewel de organisatorische structuur in Nederland en Vlaanderen stilaan erg op elkaar gaan lijken, blijft er als belangrijkste verschil dat in Nederland in principe de (lokale) overheid de uiteindelijke verantwoordelijkheid draagt voor de planning en programmering van de basiseducatie en, hierbij aansluitend, een sleutelrol heeft bij de verdeling van de financiële middelen. In de Vlaamse situatie speelt de lokale overheid slechts een ondergeschikte rol, via een minderheidsparticipatie in de bestuurlijke organen van de centra voor basiseducatie.



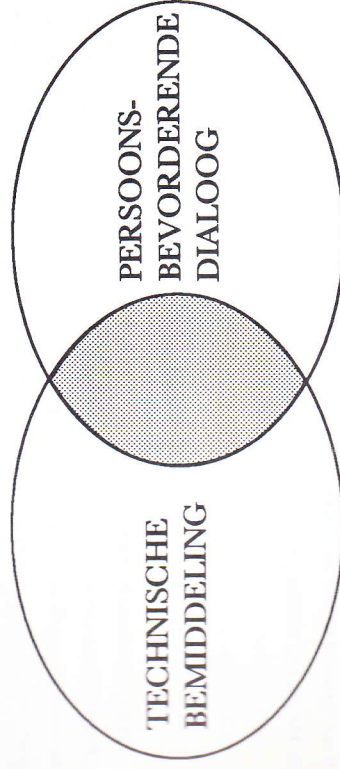
## 2. De basiseducatie op het kruispunt van kwalificatie en vorming

De hierboven beschreven regelingen bieden aan de sector van de basiseducatie de lang verachte en noodzakelijke basis voor het uitbouwen van een professioneel en deskundig netwerk van voorzieningen ten behoeve van laaggeschoolde volwassenen. Deze ontwikkeling is wellicht een noodzakelijke stap in de goede richting. Toch kan men zich afvragen wat de gevolgen zullen zijn van de integratie van deze werksort binnen de onderwijswereld. Meyers (o.c.) kwam via onderzoek tot de vaststelling dat er een 'scheiding van geesten' bestaat tussen het 'leerstofgerichte' handelingsperspectief van onderwijsmensen en het 'deelnemergerichte' handelingsperspectief van vormings- en ontwikkelingswerkers. Het kan zinvol zijn om deze verschillende oriëntaties te kaderen in het spanningsveld tussen 'kwalificatie' en 'levensvorming'. Oorspronkelijk lag, binnen de basiseducatie, de klemtoon vooral op de vormingsdimensie. Doelen, inhouden en methoden waren aanvankelijk sterk geïnspireerd door de 'cultuur van het vormingswerk'. Veel belang werd gehecht aan een open, ervaringsgerichte curriculumontwikkeling, aan het contextualiseren van het leren, via een proces waarin de interactie tussen begeleider en deelnemer centraal staat. Het is te verwachten dat, door de 'functionele' druk van de subsidieverleners en de onderwijswereld, maar ook van de deelnemers, gaandeweg de kwalificatiedimensie aan belang zal winnen. De kans is reëel dat de instrumentele logica, die dominant is in de 'cultuur van het onderwijs' meer op de voorgrond gaat treden, waardoor de basiseducatie wordt ingeperkt tot concrete vaardigheden, houdingen en kennis die beter zijn in te passen in een eerder gesloten curriculum-type. Deze ontwikkelingen zijn op zich niet negatief. Meyers (o.c.) verwijst in dat verband naar onderzoek waaruit blijkt dat er in de basiseducatie, als gevolg van de herstructurering, menteel veel methodischer wordt gewerkt, wat het leerproces zowel voor de deelnemer als de begeleider veel inzichtelijker maakt. Toch zit er ook een negatieve kant aan vast. Het 'verborgen leerplan', eigen aan iedere methode, wordt onbevraagd meegenomen. Er is dus wel degelijk een gebrek aan kritische reflectie en inhoudelijke visie. Het lijkt mij daarom een belangrijke uitdaging om een goede integratie van kwalificatie en levensvorming te blijven voorstellen (Arnold, 1985). Deelnemers vragen in veel gevallen om concrete kwalificaties. Ze hebben ze nodig om te kunnen overleven. Men kan hieraan niet voorbij, wil men echt met hun 'leefwereld' rekening houden. Zoniet hanteert men een valse vorm van emancipatie of hult men zich in een nieuwsoortig paternalisme. Toch hebben begeleiders en hun instellingen de opdracht deze behoeften te contextualiseren of te verbinden met ruimere waardegebonden perspectieven. Daar kunnen ze niet aan ontsnappen. Impliciet of expliciet vertolken ze dit perspectief via hun handelingen, zoals Meyers (o.c.) duidelijk maakt met de notie van het 'verborgen leerplan'. Het lijkt me dan ook eerlijker en werkzamer om dit perspectief 'uit te spreken'. Zo ontstaat de kans op 'kritische communicatie', gericht op beter handelen. Dit lijkt mij nog steeds de kern van vorming.

De termen kwalificatie en levensvorming vragen nog enige toelichting. In de basiseducatie is er meestal sprake van een integratie van 'vorming, scholing en onderwijs'. Het lijkt me zinvol om deze moeilijke driehoeksverhouding te herleiden tot een eenvoudiger relatie met twee. De reden hiervoor is dat de termen scholing en vorming betrekking hebben op aspecten van het educatief proces, terwijl de term onderwijs vooral refereert aan een educatieve institutie. Met andere woorden, binnen de instituties onderwijs en basise-

educatie zijn scholing en vorming twee aspecten van het educatief werk. Daarenboven vervang ik de term scholing door 'kwalificatie'. De laatste term omvat zowel (om-, bij- en her)scholing en geeft beter aan waarmee men in de basiseducatie wil bezig zijn. Zo blijven er nog twee termen over. Kwalificatie verwijst vooral naar concrete, operationele kennis, vaardigheden en houdingen. De 'bemiddeling' van kwalificaties berust op een instrumenteel-technische rationaliteit. Het ontwikkelen van effectieve 'middelen' voor een efficiënte verankering van die concrete kwalificaties bij de deelnemers, staat hierbij centraal. Zowel de algemene didactiek als de vakdidactiek heeft hiervoor een aantal nuttige schema's en modellen ontwikkeld. Het is belangrijk dat de basiseducatie hiervan gebruik weet te maken. De term vorming op zijn beurt verwijst, zoals gezegd, naar het leren kritisch bevragen van het handelen van mensen in een ruimere samenhang. Dit bevragen vormt geen doel op zich, maar is verbonden met het verbeteren van het handelen, zowel in de kwalificerende leersituatie als in de ruimere leef-, woon- en werksituatie. De ondersteuning van dit proces kan niet technisch van aard zijn. Niet de middelen staan hier centraal maar de persoonsbevorderende dialoog tussen deelnemers en begeleiders. Deze dialoog is niet te vatten in, of te herleiden tot, een technisch-instrumenteel handelingsschema. Het dialogaal handelingsschema is gefundeerd in een communicatieve rationaliteit. Op basis van deze toelichting kan de samenhang tussen 'kwalificatie' en '(levens)vorming' in de basiseducatie als volgt worden verduidelijkt.

### BASISEDUCATIE



### KWALIFICATIE

### (LEVENSVORMING)

Hovenstaande figuur maakt duidelijk dat de twee aspecten in de basiseducatie nauw met elkaar verweven zijn. Het ene aspect komt niet tot stand zonder het andere. Er is altijd een vormingsdimensie verbonden met het kwalificatieproces, ook al is de oriëntatie op de ruime levenscontext gering. Beide aspecten staan ook in een duidelijke spanningsverhouding tot elkaar. Het is moeilijk een antwoord te geven op de vraag hoe ze zich precies tot mekaar moeten verhouden. Nog moeilijker is de vraag hoe de relatie tussen kwalificatie en (levens)vorming het best wordt omgezet in specifieke organisatiestructuren. Antwoorden hierop hebben te maken met maatschappelijke prioriteiten, met klemtonen van de instellingen, van de begeleiders en deelnemers enzovoort. Ze houden zowel verband met opvattingen omtrent de organisatie van het leerproces als met meningen over de waardenoriëntatie van de



organiserende instelling. Ik wil hier vooral de aandacht toespitsen op de vraag hoe de relatie tussen kwalificatie en levensvorming zich weerspiegelt in een aantal organisatieconcepten die in de basiseducatie werden ontwikkeld.

### 3. Organisatiemodellen in de basiseducatie

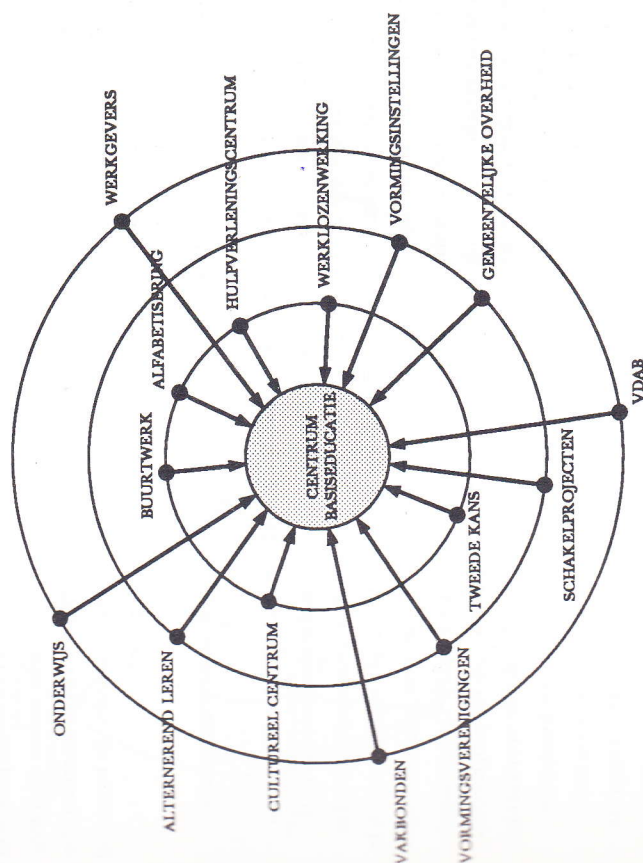
Een verkenning van de basiseducatie in Nederland in 1985 (Houtepen & Koopmans) gaf aanleiding tot het uitkristalliseren van twee organisatie modellen. Enerzijds is er het coördinatie-model. In dit model komt er een samenwerking tot stand tussen diverse organisaties in de basiseducatie. Deze samenwerking is beperkt en spitst zich toe op de coördinatie van een aantal activiteiten. Iedere organisatie ontwikkelt een eigen aanbod en voert het uit. Zo blijft de individuele autonomie behouden. De samenwerking heeft vooral betrekking op de wederzijdse afstemming van de programma's, op een gemeenschappelijke deskundigheidsbevordering en eventueel op een gezamenlijke toeleiding. Ze komt desgevallend tot stand binnen het kader van een educatief centrum met beperkte functies. In de tweede plaats is er het 'concentratie-model'. Hier werken de uitvoerende werkers in dienst van een organisatie. De planning van alle voorwaardescheppende en uitvoerende activiteiten gebeurt binnen een centraal educatief centrum. De plaats van uitvoering kan gecentraliseerd of gedecentraliseerd zijn. Cursussen kunnen op allerlei plaatsen worden georganiseerd (in wijken, of in een streek). Naast deze twee prototypes zijn ook allerlei tussenvormen te onderscheiden. De reflectie over deze twee modellen (met tussenvormen) en de analyse van de Vlaamse situatie inspireerde mij tot het afbakken van een drietal modellen. Ik verander hiermee niets wezenlijks aan het Nederlands kader. Integendeel, ik werk het verder uit en probeer daarbij de opgesomde voor- en nadelen van de verschillende modellen wat meer uit te diepen. Na deze bewerking breng ik deze organisatie modellen in verband met genoemde spanning tussen (levens)vorming en kwalificatie.

#### Het centraliserend model

In dit model wordt het programma-aanbod ontwikkeld en uitgevoerd binnen het beheer van een organisatie, door een centraal opererend team. Alle processen die met organisatie en uitvoering te maken hebben worden overwegend unilateraal gestuurd. Dit houdt in dat samenwerking met externe instanties slechts tot stand komt onder de voorwaarden van de centrale organisatie en in zoverre die voor haar functioneel is. Daarom zullen partners vooral worden aangesproken vanuit het perspectief van toeleiding van deelnemers naar het educatief centrum. Het gaat daarbij vooral om organisaties uit de sfeer van het welzijnswerk en het sociaal-cultureel werk, maar ook om onderwijsinstanties, eventueel werkgevers en vakbonden e.d.m.

Aan dit model zijn duidelijk een aantal voordelen verbonden. Het centrum kan een uitgesproken profiel ontwikkelen. Hierdoor krijgt het een relatief grote herkenbaarheid voor de buitenwereld, meer speciaal voor potentiële deelnemers en toeleiders. Terzelfdertijd brengt dit model een zekere geslotenheid ten aanzien van de buitenwereld met zich mee. Dit kan in het voordeel werken van deelnemers die zich graag afgeschermd weten. De schrik voor stigmatisering is een reële zorg bij velen onder hen. De organisatie kan een efficiënte wer-

Figuur 1: centraliserend model



king ontwikkelen op het vlak van personeelsbeleid, materiaalontwikkeling en deskundigheidsbevordering. De spontane, informele en dagelijkse samenwerking van de medewerkers stimuleert een continu reflectieproces. Er kan dus een positieve sfeer van samenwerking en wederzijdse ondersteuning ontstaan. Daarenboven is een flexibele uitbouw en aanpassing van het aanbod mogelijk, naar aanleiding van nieuw gesignaleerde behoeften. Belangrijk voor de deelnemers is dat ze vrij vlot kunnen doorstromen binnen de onderdelen van het aanbod van het educatief centrum.

De nadelen van dit model vormen eigenlijk de keerzijde van de voordelen. Het uitgesproken profiel kan in zekere zin drempelverhogend werken. Het gevaar voor individuele stigmatisering is, zoals gezegd, niet zo reëel. Toch bestaat het risico van institutionele stigmatisering.



Daarboven worden de educatief achtergestelden als het ware opgesloten in de gespecialiseerde institutie. Dit kan buitenstaanders het alibi verschaffen dat het probleem daarmee is opgelost. Educatieve achterstelling wordt aldus losgekoppeld van de maatschappelijke context. Het centraliserend model houdt ook een tendens tot verschooling in. De transfer van het leren naar het leven wordt moeilijk, aangezien het leren tot stand komt binnen een gespecialiseerde institutie. Daarenboven is er een relatief beperkte aansluiting op een ruimer educatief aanbod buiten de context van het centrum. Er kan trouwens een sfeer van concurrentie ontstaan met andere educatieve sectoren. Deze voelen zich trouwens niet zo aangesproken in hun belangen wanneer hun rol wordt ingeperkt tot deze van toeleider. Met andere woorden, ze worden verwacht te 'geven' maar krijgen er weinig voor in de plaats. Het belangrijkste bezwaar betreft dus de relatieve beslotenheid, eigen aan het centraliserend model. Er kunnen al gauw schotten worden opgetrokken tussen het centrum en de omgeving.

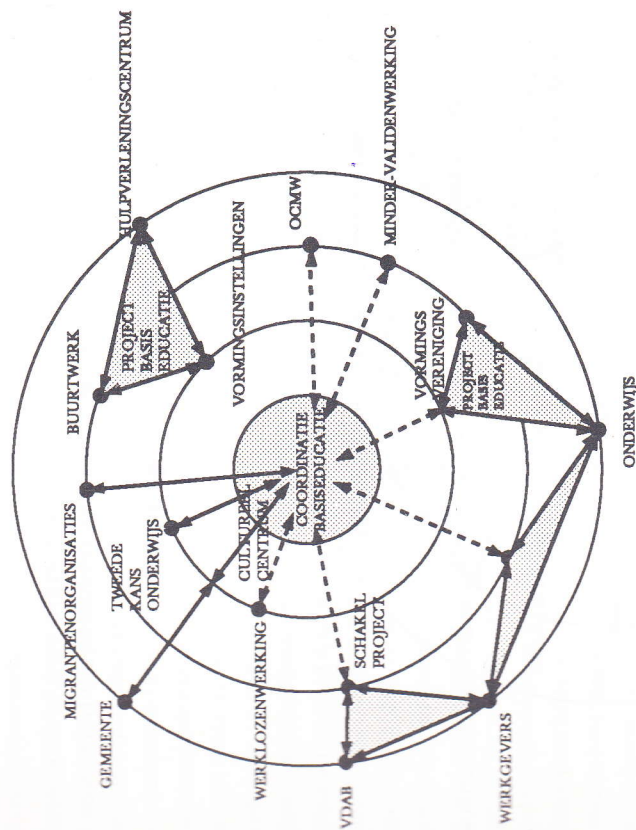
### Het decentraliserend model

In dit model wordt het aanbod ontwikkeld en uitgevoerd via 'projecten' in het beheer van (relatief) autonome organisaties. Hier is geen sprake van basiseducatie als autonome werksysteem, maar eerder als functie van welzijnsinstellingen en sociaal-culturele organisaties. De begeleiders werken in hun opdracht, en functioneren zowel territoriaal als organisatorisch in relatief gescheiden circuits. Deze circuits zijn gebaseerd op een min of meer organisch netwerk van contacten met ondersteunende instanties en potentiële deelnemers. De coördinatie tussen de verschillende circuits is beperkt. Deze kan betrekking hebben op het programma-aanbod en de deskundigheidsbevordering, maar komt steeds tot stand onder de voorwaarden van de afzonderlijke organisaties. Daarom wordt een projectoverstijgend coördinatiepunt slechts toegerust met beperkte middelen. De sturing van de gescheiden projecten is multi-lateraal, maar is gebaseerd op het vrije-marktaandeel. Het maken van afspraken is nogal afhankelijk van de goodwill van de afzonderlijke organisaties en is slechts mogelijk wanneer de diverse belangen niet worden geschaad. Indien dit nodig wordt geacht, kan er een zekere rationalisering van het aanbod worden afgesproken. De deskundigheidsbevordering komt tot stand via geformaliseerde momenten van vorming en training.

Het decentraliserend model vertoont volgende voordelen. Door de 'organische' vervlochtenheid met bestaande netwerken is activering en toeleiding van deelnemers in principe een spontaan proces. De educatieve activiteiten hebben een lage drempel en kunnen tot stand komen in nauwe aansluiting bij de leefomgeving van de deelnemers. Hierdoor is de kans relatief gering dat er een sfeer van 'apartheid' ontstaat, eigen aan een gespecialiseerde institutie. De initiatiefnemers zijn relatief nauw betrokken bij de leef-, woon- en werksituatie van de deelnemers. Hierdoor is de transfer van leven naar leren en van leren naar leven in principe gemakkelijk. Zo kan een spontane integratie van levensvorming en kwalificatie worden gerealiseerd. De relatief beperkte schaal biedt het voordeel van overzichtelijkheid voor deelnemers als initiatiefnemers. Ook de doorstroming van de deelnemers naar andere activiteiten binnen het circuit, dat niet alleen de basiseducatie voor zijn rekening neemt, kan vlot verlopen.

Een van de belangrijkste nadelen is de negatieve competitieve sfeer die kan ontstaan tussen de verschillende circuits die een aanbod ontwikkelen. Dit heeft vooral te maken met de wer-

Figuur 2: decentraliserend model



ving van deelnemers. Zo kan de basiseducatie al gauw kenmerken vertonen van een 'supermarkt-model', waar de kwantiteit belangrijker is dan de kwaliteit. Hierdoor kan een nogal verward en versnipperd aanbod ontstaan, wat dan weer moet worden gecompenseerd door het toepassen van verfijnde 'marketing-technieken'. Zo dreigt de basiseducatie te recht te komen in een semi-commerciële spiraal. De versnippering van het aanbod brengt ook een relatief beperkte identiteit van de basiseducatie met zich mee. Dit is een gevolg van het feit dat het hier niet gaat om een eigenstandige werksoort. Daarmee hangt samen, een relatief gebrekkige curriculumontwikkeling en deskundigheidsbevordering. Deze activiteiten komen op een minder systematische wijze tot stand, gezien het ontbreken van een eigen identiteit en een zwak uitgebouwd coördinatiepunt. Ook is er minder kans op spontane vor-

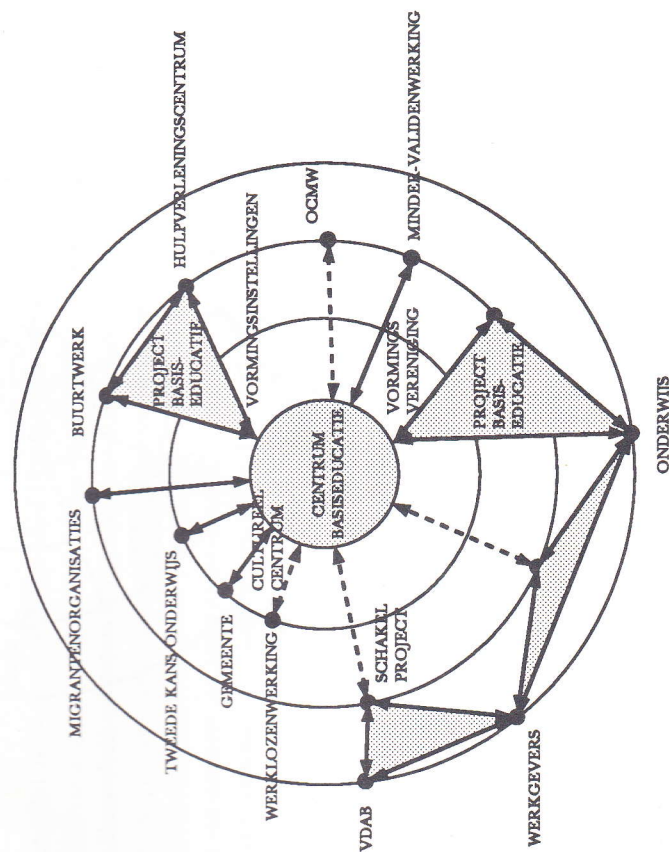


men van werkoverleg, aangezien de betrokkenen in relatief geïsoleerde situaties actief zijn en slechts met elkaar te maken krijgen op geformaliseerde momenten. Tenslotte kan ook de deelnemer in een 'kwetsbare' positie terecht komen. Het 'organische' karakter van de betrokken circuits kan aanleiding geven tot negatieve vormen van sociale controle.

### Het gemengd model

Dit model is een combinatie van de twee vorige modellen. Enerzijds wordt in een gespecialiseerd centrum voor basiseducatie een vrij specifiek aanbod ontwikkeld, met klemtoon op

Figuur 3: gemengd model



kwalficering eerder dan op levensvorming. Het centrum zelf is goed uitgebouwd en bestaaf om kwalificerend specialisatiewerk te realiseren. In de periferie wordt een meer algemeen aanbod ontwikkeld in nauwe aansluiting bij concrete behoeften uit de sfeer van de leef-, woon- en werksituatie. Hierbij ligt de klemtoon dus eerder op levensvorming dan op kwalificatie. Ook aspecten van hulpverlening kunnen, indien nodig, hiermee worden verbonden. De begeleiders in de periferie werken in opdracht van hun eigen organisaties (hulpverlening, buurt- en opbouwwerk, culturele centra, vreemdelingenwerking, bejaardenwerk, initiatieven voor mindervaliden en dergelijke meer).

Deze combinatie staat of valt met een regelmatig overleg tussen de projecten 'binnen' en 'buiten' de muren. Dit overleg brengt een informatie-uitwisseling op gang over de leefwereld van de deelnemers in de verschillende contexten, over mogelijke nieuwe projecten, over de relatie tussen initiatieven binnen en buiten de muren, over de doorstroming van deelnemers, enzovoort. 'Intra muros-medewerkers' kunnen tijdelijk en gedeeltelijk worden vrijgesteld voor educatieve activiteiten in 'buitendienst'. Ook de omgekeerde beweging is denkbaar. Op die manier wordt de basiseducatie niet gemonopoliseerd door een of andere instelling, maar multilateraal gestuurd door een educatief centrum op voet van gelijkheid met initiatieven aan de rand. De beleidsprioriteiten, en de grote programmalijnen worden in een samenwerkingsverband afgesproken. Zo ontstaat een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor kwesties zoals terreinafbakening, inhoudelijke klemtonen, methodisch handelen enz. Door deze combinatie treden de nadelen van vorige modellen minder uitdrukkelijk op de voorgrond. De voordelen daarentegen worden beter in de verf gezet. Zo ontstaat er een perspectief op een goede interne en externe doorstroming van deelnemers. Er is ruimte voor een wisselende beklemtoning van de kwalificerende en levensvormende aspecten in aansluiting met de behoeften en capaciteiten van de deelnemers. Daarbij aansluitend kan er een vorm van specialisatie worden ontwikkeld in relatie tot de twee basisaspecten. De wisselwerking tussen verschillende soorten begeleiders is vrij intensief en wederzijds inspirerend. Een al te competitieve sfeer tussen de diverse instanties, die een aanbod ontwikkelen, wordt vermeden. Het gemeenschappelijk engagement voor de basiseducatie binnen een bepaald territorium wordt beklemtoond. Ook wordt een zekere verkokering van de basiseducatie vermeden.

### 3. Slotconclusies

In deze tekst werden drie organisatie modellen van de basiseducatie ter sprake gebracht. De modellen zijn vrij theoretisch. Het zijn abstracties van een aantal ontwikkelingen die in de basiseducatie merkbaar zijn. Als dusdanig zijn ze wel herkenbaar voor de praktijk. De modellen zijn ook van betekenis ter analyse van de relatie tussen kwalificering en (levens)vorming in de basiseducatie. De vaststellingen in dit verband maken een aantal samenhangen duidelijk. Er is hier geen sprake van een oorzakelijk noch noodzakelijk verband. Met andere woorden, één bepaald model brengt niet noodzakelijk een bepaalde relatie tussen kwalificatie en vorming met zich mee. Toch zijn er een aantal tendensen die stof voor discussie bevatten. Ik vat ze hier nog even samen:

1. De basiseducatie, die georganiseerd is volgens een centraliserend model, vertoont de neiging tot beklemtoning van het kwalificatie-aspect. Ze profileert zich eerder als een 'school'



dan als een vormingsorganisatie. Dit hangt samen met een relatief hoge graad van institutionalisering. Het vormingsproces zal eerder impliciet blijven en ondergeschikt aan het kwalificatieproces. Levensvorming is relatief moeilijk realiseerbaar, gezien een eerder grote afstand tussen leersituatie en levenssituatie.

2. In het decentraliserend model is er meer ruimte voor het aspect levensvorming. De organisatie van de basiseducatie is in principe nauwer verweven met de leef-, woon- en werksituatie van de deelnemers. De wisselwerking tussen kwalificeren en levensvorming kan relatief spontaan tot stand komen. Anderzijds is er dan weer minder ruimte voor systematische kwalificatie, gezien de beperkte institutionaliseringsgraad van dit type basiseducatie.

3. Aangezien de basiseducatie in principe zowel kwalificatie als levensvorming min of meer gelijke kansen wil geven, én rekening houdend met de specifieke doelgroep van educatief achtgestelden, werd tenslotte een gemengd model gepresenteerd. De levensvorming speelt zich vooral af binnen gedecentraliseerde circuits. Kwalificatie wordt eerder beklemtoond binnen de context van een specifiek 'centrum' voor basiseducatie. Organisatorisch en methodisch wordt een intensieve integratie van centrum en periferie nagestreefd, zodat kwalificatie en levensvorming met elkaar betrokken blijven.

Tot zover een aantal perspectieven in verband met de organisatie van de basiseducatie. Ik beklemtoonde in deze bijdrage het belang van de koppeling van het denken over organisatievormen aan de reflectie over inhoud en processen. Deze twee sporen werden in het recente verleden in Vlaanderen en Nederland ontkoppeld. De nabije toekomst stelt de basiseducatie voor uitdagingen waarbij geïntegreerd denken noodzakelijk zal zijn. In Vlaanderen zal in de komende twee jaar de discussie worden gevoerd over de positionering van de basiseducatie in de context van het globale onderwijsbeleid. In Nederland zijn er diverse plannen om de basiseducatie uitdrukkelijker in te passen in het regionale onderwijsbeleid. Uitdagingen genoeg dus om de organisatorische discussie ook te verbinden met inhoudelijke en procesgerichte argumenten.

## Literatuur

- Adviesgroep Volwasseneneducatie & Hoge Raad voor de Volksontwikkeling (1985), *Aan weerszijden van de Rijsgrens*. 's Gravenhage, Staatsuitgeverij.
- Arnold, R. (1985), *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- De Jong, L. e.a. (1991), *Het eerste leer-jaar. Rapport over de ontwikkeling van de basiseducatie 1990-1991*. Mechelen, VOOB.
- Houtepen, J. & S. Koopmans (1985). Organisatie-ontwikkeling rond de basiseducatie. *Vorming*, oktober, 3-9.
- Meijers, F. (1990), Volwasseneneducatie in de jaren negentig. *Comenius*, 39, 284-299.
- Snijders, C.J. e.a. (1987), *Basiseducatie voor volwassenen*. 's Gravenhage, Vuga.

\*Ik dank Hugo Verdurmen, Ruud Klarus en Gunter Gehre voor een toelichting bij de recentste ontwikkelingen in Vlaanderen en Nederland.

## De weg

Komt de zomer, komen de zomerweken. En dan doel ik op het bonte aanbod van cursussen dat door volkshogescholen en vormingscentra op de markt wordt gezet: muziek, natuur, creativiteit, werken aan jezelf, bezinning, educatief toerisme.

Het vermoeden dat menige zomerweek vooral georganiseerd wordt om bedrijfs-economische redenen (doordraaien in de slappe periode), doet voor mij niets af aan de fascinatie die van het fenomeen 'zomerweek' uitgaat.

Als in het vroege voorjaar de coördinator van ons vormingscentrum de kantoren langs ging met de vraag 'of iemand nog een zomerweek wist', ging mijn Neerlands bloed mij sneller door d'aadren vloeien. Ik rook een kans: de kans om samen met anderen te werken aan zaken waar ik zelf vol van zat.

Geen cursus, met de traditionele praktijken en rolverdeling, maar een vorm van aktie-onderzoek. Ik rook dus de kans op een beroepsmatige gelukservaring.

De eerste poging, samen met een collega, heette: 'Archeologie van de oorlog'. Het was de tijd van de grote vredesdemonstraties, en we lazen veel over de geschiedenis en organisatie van het krijgsbedrijf. Het programma van de cursus bestond voor een niet onaanzienlijk deel uit bunkerbezoek en vesting-excursies. Na enige positieve reacties op de titel kwam de grote radiostilte. Er meldde zich geen enkele deelnemer.

Een mislukking? Nee, want de voorbereiding bracht al het plezier waarop we gehoopt hadden toen we de cursus uitschreven. Dus: een goede zomerweek hoeft niet door te gaan.

Dit is mijn zomerweek van dit jaar. Het gaat over: de weg.

Terwijl we lopen over de wegen die we voor elkaar hebben uitgezocht, oude Romeinse wegen, landwegen, klinkerstraten, asfaltwegen en bospaden, verdiepen we ons in de vragen die de weg ons stelt. Is het waar dat sommige wegen een na-